

педагогике. Однако проблема прикосновения к личности (или, говоря сегодняшним языком, организации педагогического воздействия) привлекала к себе внимание с глубокой древности.

Основное назначение педагогического воздействия заключается в переводе учащегося на позицию субъекта. Для этого преподавателю, кроме общепедагогических знаний и умений, необходимо владеть техническим и технологическим инструментарием, позволяющим ему выстраивать и осуществлять воздействие при взаимодействии с учащимся и развитии его личности.

Литература:

1. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии. М., 1989.
2. Катлип, Скотт, М., Сенгер, Ален, Х., Брум, Глен, М. Паблик рилейшнз. Теория и практика, 8-е изд.: Пер. с англ. М., 2003.
3. Питюков В.Ю. Основы педагогической технологии. М., 1997.
4. Почепцов В.В. Коммуникативные технологии двадцатого века. М., 2001.
5. Чумиков А.Н. Связи с общественностью. 2-е изд., испр. и доп. М., 2001.
6. Шенель В.М. Настольная книга бизнесмена и менеджера. М., 1992.

Вербицкий А.А.

Компетентностный подход в образовании: проблемы реализации

Основной причиной принятия списка ключевых компетенций некоторыми правительствами Западной Европы Великобритании стало давление работодателей, по мнению которых их работники плохо подготовлены к выполнению профессиональных функций и к жизни в обществе. Другими причинами явились стремление повысить уровень подготовки молодежи с ориентацией на международные стандарты, их конкурентоспособность на рынке труда. При этом подчеркивается, что компетенции должны пронизывать все предметы, проходить через все уровни образования и разрабатываться на высоком уровне.

Если в европейских странах это движение шло «снизу» от работодателей, то в России было предписано «сверху». В «Концепция модернизации российского образования до 2010 года» указано, что общеобразовательная школа должна формировать новую систему универсальных знаний, умений, навыков, опыт самостоятельной деятельности и личной ответственности обучающихся, то есть современные ключевые компетенции. Это же относится и к профессиональному образованию. Конечно, без всесторонней поддержки со стороны органов государственной власти и управления решение такой глобальной задачи невозможно. Однако при каких условиях решение этой задачи и связанных с ней массы проблем не превратиться в очередную административно-бюрократическую кампанию с непрогнозируемым концом?

Перечень вопросов можно продолжить. Насколько связанные с реализацией компетентностного подхода преобразования научно обоснованны и ожидаемы образовательной практикой и обществом в целом? Приведут ли к повышению качества образования на всех его уровнях? Будут ли они способствовать достижению провозглашенных в тех же официальных документах и многих научных публикациях

гуманистических целей образования, развитию творческой личности, способной к эффективной деятельности в условиях динамично изменяющегося мира, самоактуализирующейся личности выпускника любого образовательного учреждения?

Предлагаемые разными авторами перечни компетенций/компетентностей характеризуются социальностью, культуросообразностью, меж- и надпредметностью, мотивированностью использования и т.п. В них включают умения и способности: учиться, самостоятельно добывать информацию, адаптироваться к новым ситуациям, ставить проблемы и принимать решения, работать в команде, отвечать за качество своей работы, иметь волю к успеху, быть компетентным в сфере гражданско-общественной, бытовой и культурно-досуговой деятельности, терпимым к межкультурным различиям и многие другие. Очевидно, что все эти компетенции/компетентности невозможно сформировать у школьников или студентов средствами традиционного обучения, в том числе потому, что социальная составляющая активности обучающегося (а это ведь вопрос воспитания!) как бы «отвязана» от усвоения предметных знаний, умений, навыков.

Как видно, ключевые компетенции/компетентности выступают, результативно-целевой основой компетентностного подхода (И.А.Зимняя), внедрение которого означает изменение не только результатов, но и целей образования. При этом нужно помнить, что по известному закону функционирования системы изменение хотя бы в одном ее структурном звене влечет за собой трансформации и во всех других звеньях: в содержании, формах, методах, средствах, в деятельности обучающихся и обучающихся, критериях и процедурах оценки качества образования, в образовательной среде и т.п. Поэтому масштабное внедрение компе-

тентностного подхода в образовании будет означать *кардинальное изменение всей образовательной системы, переход к новому типу обучения и воспитания, к новой образовательной парадигме.*

Подобный переход, как показывает история, противоречивый и длительный процесс, требующий, к тому же, огромных инвестиций – интеллектуальных, человеческих, финансовых, материальных. Нужно учитывать также естественный консерватизм образовательной системы, ее сопротивление нововведениям. Представляется, что чиновник, в «административном восторге» (Ф.М.Достоевский) иницирующий масштабное и быстрое внедрение на неподготовленную почву компетентностного подхода (как и других «инноваций» типа ЕГЭ, включения в Болонский процесс, введения единого государственного экзамена или системы бакалавр-магистр), просто не задумывается над этим, либо знает, но скрывает. А ведь легко, как это не раз бывало в российской истории, разрушить все «до основания». А затем?

Можно ли в связи со всем сказанным обойтись без достаточно развитой педагогической (психолого-педагогической) теории, которую нужно положить в основу реализации компетентностного подхода в образовании? Ответ на этот вопрос безусловно отрицательный: эмпирический путь проб и ошибок может завести неизвестно куда. Однако на сегодняшний день ни одна из широко известных теорий или подходов, разработанных применительно к общеобразовательной школе и нацеленных на обеспечение усвоения обучающимися, прежде всего и главным образом, «основ наук», не является адекватной проблемам реализации компетентностного подхода в образовании.

Теоретико-методологический анализ в историческом контексте показывает, что новый тип обучения, какая-то серьезная инновационная модель может получить широкое распространение в образовательной практике при выполнении целого ряда условий:

- в обществе сложилась потребность в новой модели (типе, виде) обучения и готовность ее принять;
- в образовательной практике накоплен обширный эмпирический опыт нового;
- в основе новой модели обучения лежит достаточно мощная психолого-педагогическая теория, которая обобщает эмпирический опыт и делает его научно обоснованным;
- эта теория обладает свойством технологичности, в противном случае она не будет иметь серьезного прикладного значения;
- новая модель обучения преемственно опирается на предшествующие, «снимает» их в себе, органично сочетаясь с лучшими традици-

онными образцами, а не «отменяет» их или лежит совсем в стороне;

- инновация затрагивает все звенья педагогической системы, предполагая их «переналадку»: цели, содержание, формы, методы и средства обучения и контроля, способы деятельности обучающихся и обучающихся, образовательная среда;

- новая модель решает все прежние образовательные задачи, причем на более высоком уровне, плюс некое множество новых;

- определены границы применимости модели обучения, поскольку ни одна из них не может быть абсолютно универсальной;

- новая модель обучения создает свой тип учебника, отражающий содержание обучения и логику его усвоения;

- теоретические и научно-методические основы новой модели обучения понятны массовому педагогу и не вызывают больших трудностей в их овладении.

На данный момент в большей мере, чем другие известные психолого-педагогические теории, этим условиям применительно к задачам реализации компетентностного подхода в образовании отвечают теория контекстного обучения (А.А.Вербицкий) и вытекающие из нее педагогические технологии, в течение 25-ти лет разрабатываемые в нашей научно-педагогической школе. Первоначально они разрабатывались применительно к профессиональному образованию, однако основные положения теории контекстного обучения при некоторой адаптации могут использоваться и в общеобразовательной школе. Суть теории и практики контекстного обучения сводится к следующему.

Контекстным является такое обучение, в котором на языке наук и с помощью всей системы форм, методов и средств обучения, традиционных и новых, последовательно моделируется предметное и социальное содержание будущей профессиональной деятельности студентов. Составными частями, или источниками контекстного обучения являются: 1) теория деятельности; 2) многообразный эмпирический опыт разного рода инновационного («активного») обучения; 3) смыслообразующая психолого-педагогическая категория «контекст».

Согласно классической теории деятельности, усвоение социального опыта осуществляется в форме учения, однако не разрешается основное противоречие профессионального образования: овладение студентом деятельностью специалиста должно быть обеспечено посредством учебной деятельности – принципиально иной по своим целям, содержанию, формам, условиям и результатам. Это противоречие разрешается в контекстном обучении, где с помощью трех взаимосвязанных обучающих моде-

лей – семиотической, имитационной и социальной – проектируется и реализуется динамическая модель движения деятельности студентов: от собственно учебной (в форме лекции, например) через квазипрофессиональную (имитационно-игровые формы) и учебно-профессиональную (УИРС, НИРС, производственная практика, дипломное проектирование и др.) к собственно профессиональной деятельности.

Содержание контекстного обучения отбирается из двух источников и, разворачивается для будущих специалистов в двух логиках, обеспечивающих осмысленность их учебной деятельности: 1) научная информация, дидактически преобразованная в учебную; 2) будущая профессиональная деятельность, которая может быть представлена в виде модели деятельности специалиста – описания системы его основных социально-профессиональных функций, проблем, задач и компетенций.

В контекстном обучении с помощью системы учебных проблем, проблемных ситуаций и задач выстраивается сюжетная канва усваиваемой профессиональной деятельности, превращая статичное содержание образования в динамично развертываемое. Основной единицей содержания контекстного обучения выступает проблемная ситуация, хотя и для привычных задач и заданий есть достаточно места. Овладение нормами компетентных предметных действий и отношений людей в ходе индивидуального и совместного анализа и разрешения «профессионально-подобных» ситуаций, студент развивается и как специалист, и как член общества.

Литература:

1. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. М. 1991.
2. Вербицкий А.А. Компетентностный подход и теория контекстного обучения.

Гайсина Г.И.

Смыслопоисковый диалог в системе личностно-развивающих технологий обучения

В качестве методологического принципа диалог определяет особую философию образования, связанную с новым образом человека, живущего в полилогичном, поликультурном мире, в котором он, находясь в постоянной ситуации выбора, должен понимать и принимать других людей, другие логики, смыслы и в то же время не утрачивать, сохранять свое, личностно значимое.

Диалогичность может рассматриваться и как принцип обучения, предполагающий умение особым образом отбирать и выстраивать содержание учебных предметов, организовать процесс обучения как диалог преподавателя с учащимися, книгой, текстом, самим собой в ходе изучения учебного материала.

Диалоговое обучение смыслопоискового типа, относящееся к личностно ориентированному типу обучения, предусматривает перевод образовательного процесса с моносубъектной на полисубъектную форму, стимулирование субъектно-личностной позиции студента, личностно-смысловой уровень общения субъектов образовательного процесса.

Опираясь на базовые понятия бахтинской теории – Культура, Диалог, Текст, Сознание, Гуманитарное мышление, Понимание – мы сформулировали основные положения культурологического подхода, которые были положены в основу разработки смыслопоисковой диалогической технологии обучения, а именно расширение базы системы отношений: от отношений «студент – учебный материал - зна-

ния» к отношениям «студент – учебный материал – личностный смысл – личностная культура»; культурно-контекстная обусловленность учебного материала и многоуровневость диалоговых отношений внутри учебного текста; развитие уровня микродиалога личности. Исходя из этого, само обучение может строиться как поле диалогических взаимодействий на различных уровнях:

- на уровне формального диалога (диалог как форма общения участников учебного процесса);
- на уровне содержательного диалога (представление в диалогической форме изучаемого содержания);
- на уровне личностно-смыслового диалога (диалог как способ установления ценностно-ориентационного единства).

Открытие студентами имманентно содержащихся в сфере педагогического знания ценностей педагогической культуры оказывается возможным при использовании адекватных этому содержанию технологий обучения, обеспечивающих поиск культурных смыслов педагогического знания и педагогической деятельности.

Понятие смысла постепенно входит в категориальный аппарат педагогики и активно используется учеными-педагогами при характеристике личностно-ориентированной парадигмы образования, одной из аксиом которой является – нельзя знание о ценностях превращать в обезличенные значения, оно должно оставаться жи-